

Heinzel, Friederike

## **Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer\*innenbildung. Ein Ordnungsversuch**

*Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 41-64*



Quellenangabe/ Reference:

Heinzel, Friederike: Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer\*innenbildung. Ein Ordnungsversuch - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 41-64 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-215619 - DOI: 10.25656/01:21561

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-215619>

<https://doi.org/10.25656/01:21561>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

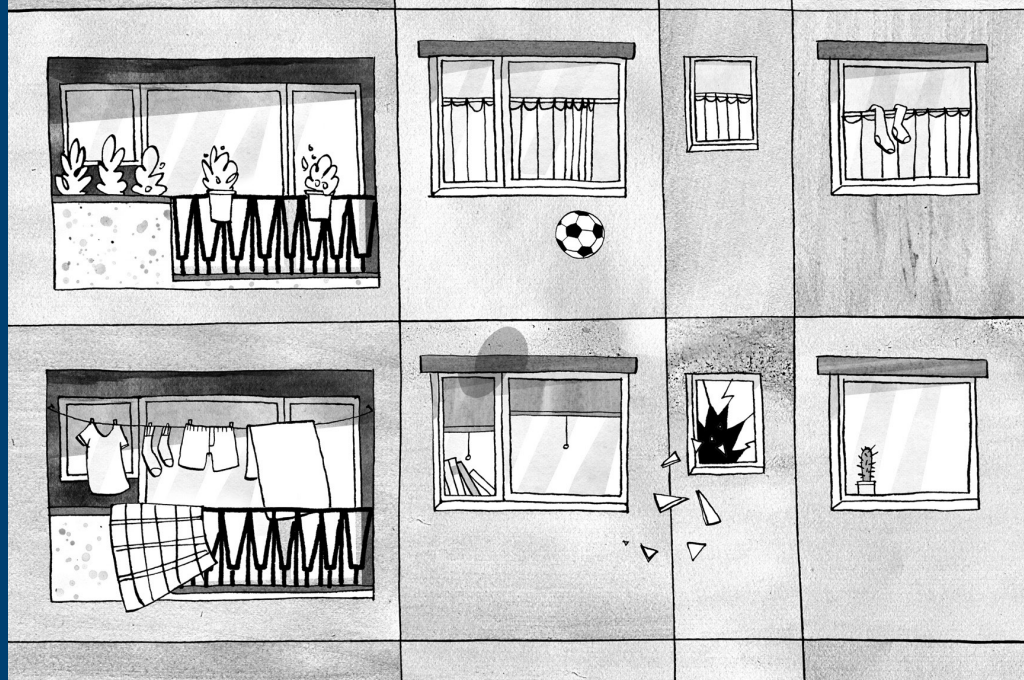


### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft



Doris Wittek  
Thorid Rabe  
Michael Ritter  
(Hrsg.)

# Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und  
fachdidaktische Ordnungsversuche

Doris Wittek  
Thorid Rabe  
Michael Ritter  
(Hrsg.)

# Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und  
fachdidaktische Ordnungsversuche

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2021

**k**

*Das Projekt KALEI (Kasuistische Lehrerbildung für inklusiven Unterricht), in dessen Rahmen diese Publikation entstanden ist, wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.*



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ng. © by Julius Klinkhardt.

Zeichnung Umschlagseite 1: © Wolfgang Philippi, Wuppertal ([www.wolfgangphilippi.de](http://www.wolfgangphilippi.de)).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5870-0 digital

[doi.org/10.35468/5870](https://doi.org/10.35468/5870)

ISBN 978-3-7815-2431-6 print

## Inhalt

*Doris Wittek, Thorid Rabe, Michael Ritter*

Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen  
mit Blick auf die Disziplinen ..... 7

### **Fälle disziplinar diskutieren – Fälle interdisziplinär verorten**

*Merle Hummrich*

Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft ..... 23

*Friederike Heinzel*

Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und  
Lehrer\*innenbildung: Ein Ordnungsversuch ..... 41

*Ursula Bredel, Irene Pieper*

Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik:  
Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt ..... 65

*Jörg Dinkelaker*

Der Fall aus der Perspektive der Erwachsenenpädagogik:  
Fälle als Grenzobjekte zwischen erziehungswissenschaftlicher und  
pädagogischer Praxis ..... 89

*Diana Handschke, Bettina Hünersdorf*

Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als  
Kristallisationspunkt zwischen Profession,  
Disziplin und dem Politischem ..... 108

### **Mit Fällen forschen – durch Fälle Wissen schaffen**

*Carla Schelle*

Funktionen von Fallarbeit in der Forschung: Fallverständnisse und  
Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung ..... 127

*Werner Helsper*

Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung:  
Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die  
Lehrerprofessionalisierung ..... 151

**Mit Fällen lehren – an Fällen lernen**

*Richard Schmidt, Doris Wittek*

Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre ..... 171

*Tobias Leonhard*

Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien ..... 191

*Olaf Krey, Thorid Rabe, Michael Ritter*

Fallarbeit in den Fachdidaktiken: Eine analytische Auseinandersetzung  
mit Studienelementen der Physik- und Deutschdidaktik ..... 208

*Marcus Syring*

Videobasierte Kasuistik in der Lehre ..... 230

*Benjamin Krasemann*

Zur Archivierung von Fällen ..... 245

**(Quer-)Perspektiven eröffnen – (Un-)Ordnungen neu denken**

*Richard Schmidt, Doris Wittek*

Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre.  
Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis ..... 261

*Thomas Wenzl*

Der Fall als *Reflexionsübung*? Oder: Die erziehungswissenschaftliche  
Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und  
der Medizin ..... 281

*Andreas Wernet*

Fallstricke der Kasuistik ..... 299

**Autor\*innenverzeichnis** ..... 321

*Friederike Heinzl*

## **Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer\*innenbildung: Ein Ordnungsversuch**

### **1 Einleitung**

Kasuistik in der Schulpädagogik beschäftigt sich mit Theorieentwicklung am schulischen Fall, mit der Analyse schulischer Praxis in Form von Protokollen sowie mit der Entwicklung und Untersuchung von fallbezogenen Konzepten und deren Umsetzung in Schule und Lehrkräfteprofessionalisierung.

Mit dieser einleitenden Begriffsbestimmung sind für diesen Beitrag grundlegende Fragen verbunden: Wie und mit welchem Ziel erfolgt Theorieentwicklung? Welche Methoden der wissenschaftlichen Analyse werden mit welchem Ziel gewählt? Was gilt als Protokoll schulischer Praxis? Welche Vorstellungen von Lehrkräfteprofessionalisierung sind leitend? Wie wird kasuistische Praxis in der Lehrer\*innenbildung realisiert, mit welchen Forschungszugängen und welchen Befunden wird sie untersucht?

Dieser Beitrag soll eine disziplinäre Verortung der Kasuistik in der Schulpädagogik leisten und versucht auf die zuvor aufgeworfenen Fragen einzugehen. Dazu werden zunächst Richtungen der schulpädagogischen Kasuistik unterschieden und die damit verbundenen Vorstellungen von Theorieentwicklung sowie die Konzeption des Verhältnisses von Forschung, Theoriebildung und Praxis erläutert. Dann wird auf den Gegenstand und die Dokumentationsformen von Fällen in der Schulpädagogik eingegangen. Da Kasuistik in der Schulpädagogik eng mit der Professionalisierung von Lehrkräften verbunden ist, werden schließlich Formate der Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung unterschieden und Forschungsergebnisse zur Umsetzung kasuistischer Lehre gesichtet.

### **2 Richtungen einer schulpädagogischen Kasuistik**

Versteht man unter schulpädagogischer Kasuistik zunächst allgemein die analytische Betrachtung von Einzelfällen im Rahmen von Schule und Unterricht, dann lassen sich folgende Richtungen unterscheiden: 1. die pädagogisch-hermeneutische Kasuistik, 2. die sozialwissenschaftlich-hermeneutische Kasuistik und

3. praxistheoretisch-ethnographische Fallanalysen. 4. werden im Kontext des kompetenztheoretischen Ansatzes in diagnostischer Absicht Einzelfallanalysen zum Lernstand von Schüler\*innen durchgeführt oder durch videobasierte Fallarbeit Lehrer\*innenkompetenzen mediengestützt analysiert. 5. konzentriert sich der Ansatz des fallbasierten Lernens, der kognitionspsychologisch begründet wird, auf das Lernen mittels authentischer Fälle oder Fallbeispiele.

Die *pädagogisch-hermeneutische Kasuistik* in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wollte eine theoretische Fundierung der Erziehungswirklichkeit leisten, die von der Praxis ausgeht und diese in Bezug auf normative Erwartungen analysiert, um Lehrkräften praktische Orientierung zu bieten. Einzelfälle oder Geschehnisse des Unterrichts wurden mit dem Ziel untersucht, Konflikte und deren Lösungen zu bieten und durch pädagogische Erörterungen eine theoretische Reflexion im Sinne einer idealen pädagogischen Praxis zu erreichen. Von Fallanalysen wurde erwartet, dass sie ihre – mit Schule und Unterricht befassten oder daran interessierten – Adressat\*innen zu bilden vermögen.

Am Fall *Peter stört* erläuterte Henningsen (1967) den methodischen Ansatz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Wesentlich sei, die pädagogische Situation möglichst wenig zu reduzieren, weil pädagogische Tatsachen nicht isoliert betrachtet, sondern nur als pädagogische Akte kontextualisiert und theoretisch eingeordnet werden könnten.

*„Der Zugang zur Schicht des pädagogischen Geschehens ist für die geisteswissenschaftliche Methode grundsätzlich nur durch die Schicht der immer schon wirkenden „Theorie“ hindurch möglich: die Hermeneutik geht von einem verstehbaren Zusammenhang aus und bleibt in ihm, für sie sind einzelne „Fakten“ immer vermittelt.“* (Henningsen 1991, 65, H.i.O.).

Damit wird die Ausrichtung der Erziehungswissenschaft kritisiert, die mit der Forderung verbunden war, empirisch fundiertes Wissen zu generieren (vgl. Roth 1962). Die pädagogisch-hermeneutische Kasuistik bezieht sich hingegen auf jenes Wissen, das „der (Wieder)Herstellung einer guten pädagogischen Ordnung“ (Meseth 2016, 49) dient.

Die *sozialwissenschaftlich-hermeneutische Kasuistik*, die sich in den späten 1970er-Jahren in der deutschsprachigen Soziologie herausgebildet hat, gewinnt in der Schulpädagogik erst in den 1990er-Jahren an Bedeutung. Diese späte Rezeption kann darauf zurückgeführt werden, dass in der empirischen Erziehungswissenschaft quantitative Forschungsstrategien favorisiert wurden, während qualitative Forschungsmethoden nicht als empirisch-repräsentativ galten und dem Feld der hermeneutischen Pädagogik zugerechnet wurden.

Die sozialwissenschaftliche Hermeneutik beansprucht eine verstehende Wirklichkeitswissenschaft zu sein und entwickelt ein methodengeleitetes Verstehen von sozialen und kommunikativen Praktiken mit der Absicht, die gesellschaftliche Be-



deutung von Interaktion und Handlungsprodukten zu rekonstruieren (vgl. Hitzler & Honer 1997). Dabei kommen dem Einzelfall und der Fallkontrastierung zentrale Bedeutung zu.

Im Unterschied zur pädagogischen Kasuistik arbeitet die sozialwissenschaftlich-hermeneutische Kasuistik nicht beispielhaft-illustrativ, sondern analytisch-rekonstruktiv, um den Sinngehalt der Fallprotokolle methodisch kontrolliert zu rekonstruieren (vgl. Wernet 2006, 84ff.). Im Bereich der Schulpädagogik analysiert sie Strukturen schulischer Wirklichkeit und damit verbundene Relevanzsysteme der Akteur\*innen in Schule und Unterricht. Unterrichtstranskripte stellen einen wesentlichen Gegenstand der Rekonstruktionen dar (vgl. z.B. Twardella 2015). Häufig genutzte Methoden im Bereich der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Kasuistik sind die Objektive Hermeneutik, die Narrationsanalyse, die Dokumentarische Methode und die Interaktionsanalyse, die alle sequenzanalytisch arbeiten. Auch die Tiefenhermeneutik gehört dazu, die aber beim Fallverstehen nicht sequentiell vorgeht, sondern die Wirkung und szenische Struktur des Protokolls durch Selbstreflexion im Forschungsprozess und die Analyse entstehender Irritationen vollzieht.

Auch *praxistheoretisch-ethnographische Fallanalysen* zum Handeln in Schule und Unterricht entstehen Ende der 1970er-Jahre (vgl. z.B. Willis 1979). Die entdeckende Haltung entstammt der ethnologischen Kulturanalyse, wurde durch die Chicago School in der Soziologie zur Entfaltung gebracht und dann als Soziologie des Alltags ausgeformt. In den letzten Jahren erfolgte eine sozialtheoretische Orientierung an der Praxistheorie Schatzkis (1996). Praxistheoretisch-ethnographische Fallanalysen in der Schulpädagogik richten sich auf das Alltagshandeln in der Schule, die Herstellung schulischer Ordnung, den interaktiven Vollzug von Unterricht, das Schüler\*innen- und das Lehrer\*innenhandeln. Dabei können implizite Wissensbestände des Feldes, die Situiertheit der Praxis, deren Komplexität und normative Implikationen rekonstruiert werden.

Die Daten werden durch teilnehmende Beobachtung gewonnen, ergänzt um Ton und Bildmitschnitte sowie im Feld vorgefundene Artefakte. Durch technische Entwicklung und die damit verbundenen Möglichkeiten videogestützter Beobachtung von Unterricht entstand zudem die videobasierte ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung, eine „teilnehmende Beobachtung mit Kamera“ (Rabenstein & Steinwand 2016, 244), ebenfalls fallanalytisch arbeitend, indem (meist) kurze Videoausschnitte einer intensiven Analyse unterzogen werden.

Situationen, Praxiszusammenhänge oder Settings werden als Fälle bearbeitet, wobei für die Relevanz der Fallauswahl seine Typizität und das Irritierende am Fall entscheidend ist. Bedeutungen werden erschlossen durch Explikation des im Fall wirksamen Wissens der Akteur\*innen und die sequenzanalytische Rekonstruktion von ausgewählten Interaktionsverläufen (vgl. Breidenstein u.a. 2013, 140).

Für die ethnographische Forschungslogik sind eine „prozessuale Perspektive kasuistischer Fallarbeit“ (Meier 2016, 148) und die damit verbundene „pädagogische Entdeckungsstrategie“ (Wiesemann 2011) kennzeichnend. Schulische und pädagogische Praktiken und Ordnungen werden in der praxistheoretischen Kasuistik also in ihrer Prozesshaftigkeit und Eigenlogik beschrieben.

Der *kompetenztheoretische Ansatz* in der Schulpädagogik lässt sich vermutlich auf Heinrich Roth zurückführen, der eine Unterscheidung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz vornimmt (vgl. Roth 1971, 180).<sup>1</sup> Ihm wird zugesprochen, eine „realistische Wendung“ (Roth 1962) in der pädagogischen Forschung eingeleitet zu haben, die das hermeneutische Forschungsverständnis der Pädagogik aus der Perspektive einer rekonstruktiven Kasuistik „ins Abseits zu drängen“ (Wernet 2006, 12) vermochte. Heinrich Roth war es aber auch, der die Kasuistik neben Statistik und Experiment als eine der drei Formen der Beobachtung (vgl. Roth 1958) herausgestellt und beklagt hat, dass in Deutschland zu wenig Kasuistik betrieben werde (vgl. ebd., 37). Dabei setzte er Kasuistik mit Einzelfallforschung gleich.

Für den kompetenztheoretischen Ansatz wird sich gegenwärtig meist auf das Kompetenzverständnis von Weinert berufen, der unter Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.)

versteht. Kompetenzen können bei Einzelpersonen, auf der Gruppen- oder Klassenebene oder der Ebene von Bildungsinstitutionen oder Bildungssystemen beobachtet werden. Die Kompetenzanalyse richtet sich auf sogenannte fachliche und überfachliche Kompetenzen von Schüler\*innen einerseits sowie auf professionelles Wissen (bildungswissenschaftliches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen) und affektiv-motivationale Aspekte von Lehrpersonen andererseits. Wirkungsfragen des Lehrer\*innenhandelns werden mit Fragen der Unterrichtstechnik verbunden, Schüler\*innenkompetenzen und Lehrer\*innenkompetenzen auch fallbezogen diagnostiziert oder erschlossen.

Der *kognitionpsychologisch basierte Ansatz des fallbasierten Lernens* beschreibt effektives und erfolgreiches Lernen mittels authentischer Fälle oder Fallbeispiele. Die Bedeutung fallbasierten Lernens für die Speicherung und den Abruf von Informationen aus dem Gedächtnis wird hervorgehoben. Das Lernen an Beispielen wird als besonders gute Möglichkeit eingeschätzt, um am Modell zu lernen, Problemlösungen zu erarbeiten und Verstehen zu fördern. Fallbasiertes Lernen wird

1 Eine bildungstheoretische Begründung des Begriffs der Kompetenz in der Pädagogik ist mit Wolfgang Klafkis Kompetenzmodell der kritisch-konstruktiven Didaktik verbunden (Klafki 1985).

sowohl für den schulischen Unterricht als auch für die Lehre an der Universität und den Bereich Weiterbildung vorgeschlagen. Als besonders lernwirksam gilt die Arbeit mit authentischen Fällen im Bereich der berufsbezogenen Aus- und Weiterbildung (vgl. Zumbach & Mandl 2008). In der Lehrer\*innenbildung kommt das fallbasierte Lernen mit Videos inzwischen breit zum Einsatz. Als häufig verwendete Formen fallbasierten Lehrens und Lernens gelten Modelllernen, das Lernen aus Beispielen, situiertes Lernen oder das Lernen durch Fallkontrastierung. *Der folgende Vergleich der unterschiedlichen Ansätze* bezieht sich auf deren Bestimmung des Verhältnisses von Theorie, Empirie und schulpädagogischer Praxis oder Praxis der Lehrer\*innenbildung. Selbstverständlich sind weitere Vergleichskriterien möglich und sinnvoll, sie können aber in den folgenden Kapiteln – in Bezug auf Protokolle der Fallarbeit, methodisches Vorgehen und fallorientierte Konzepte in der Lehrer\*innenbildung – nur angedeutet werden. Im Folgenden wird vor allem Gewicht darauf gelegt, ob Theorien oder Modelle die schulpädagogische Fallanalyse leiten, ob schulpädagogische Theorien aus dem empirischen Fallmaterial entwickelt werden oder ob beansprucht wird, dass Theorie und Empirie sich wechselseitig produktiv bedingen.

In den geistes- und sozialwissenschaftlichen Ansätzen der schulpädagogischen Kasuistik geht es um das analytische Durchdringen von Herausforderungen in Unterricht, Schule und Lehrer\*innenbildung. Die Reflexion des schulpädagogischen Handelns und eine gute pädagogische Unterrichtsordnung sind Ziele dieser kasuistischen Ansätze, die sich gegen die Vorstellung wenden, Lehrer\*innenhandeln sei technisierbar und die Wirksamkeit von Unterricht könne durch methodisch-technische Lösungen erzielt werden (vgl. Meseth 2016, 42). Demgegenüber betont die rekonstruktive Sozialforschung die streng methodengeleitete forschende Haltung und die Theoriegenerierung mittels eines induktiven bzw. abduktiven Vorgehens als Forschungsziel. Für die sozialwissenschaftliche Kasuistik steht die Erforschung der schulischen Praxis im Zentrum. Auch deshalb wird eine klare Trennung von Fallprotokoll und Rekonstruktion gefordert (vgl. Wernet 2006, 110). Für die meisten Methoden der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik stellt die Fallbezogenheit Grundstruktur und Erkenntnisform dar (vgl. Krammer 2000).

Der praxistheoretisch-ethnographische Ansatz stimmt mit der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik im qualitativen Forschungsanspruch überein. Das Forschungsinteresse richtet sich in beiden Analyseperspektiven auf die Untersuchung kommunikativer und sozialer Praxis in Schule, Unterricht und Lehrer\*innenbildung. Die Ethnographie bindet die Datengewinnung an Feldaufenthalte und verbindet die Arbeit an Protokollen mit der Analyse im Forschungsprozess. Die Fallbestimmung erfolgt also nicht *ex ante*, sondern *in processu* (vgl. Meier 2016). Im Gegensatz zur pädagogisch-hermeneutischen Kasuistik, beansprucht die praxistheoretisch-ethnographische Analyse sich vom Fall überraschen zu lassen. Ein wichtiges Ziel der Analyse besteht in der Revision von Sichtweisen, im Entde-

cken und Aufwerfen neuer Fragestellungen und in der Auseinandersetzung mit der Wirkmächtigkeit pädagogischer Normen (vgl. Idel & Schütz 2016). Durch Vergleiche soll der Fall in seiner Spezifität und Allgemeinheit bestimmt und damit dieselbe Denkbewegung vollzogen werden, die es erlaubt, einen theoretischen Gedanken in seinem Fallbezug zu erkennen. Auf diese Weise sollen Theorien offener werden und Methoden kreativere Entdeckungen erlauben.

Der kompetenztheoretische Ansatz und der Ansatz des fallbasierten Lernens gehen demgegenüber von festen theoretischen Vorannahmen aus. Sie zielen auf Problemlösung, Optimierung und Qualitätssteigerung. Der Fall dient hier als Mittel der Anwendung von Theorien oder zum Vergleich mit bestehenden theoretischen Erkenntnissen. Beide Ansätze können über das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkverfahren von Unterricht (vgl. Helmke 2009) verbunden werden. Indem Fallarbeit im Unterricht, im universitären Seminar oder der Lehrer\*innenausbildung angeboten wird, soll fallbasiertes Lernen erfolgen und sollen auf diese Weise Kompetenzen gefördert werden (vgl. Syring u.a. 2016). Auch fallbezogene Kompetenzanalysen auf der Grundlage von Stufenmodellen werden durchgeführt.

Der erste Schritt des Ordnungsversuchs hat die unterschiedlichen Modellierungsvarianten des Verhältnisses von Theorie und Empirie bzw. von Theorie und schulpädagogischer Praxis nachgezeichnet. Zudem wurde die einfache Gegenüberstellung von pädagogisch-illustrativer versus rekonstruktiver Kasuistik (vgl. Wernet 2006) oder von pädagogischer versus erziehungssoziologischer Kasuistik (vgl. Meseth 2016) für die Schulpädagogik als obsolet angesehen. Im Folgenden geht es um die Frage, was in der Schulpädagogik zum Fall wird. Das exemplarische Prinzip wird skizziert und auf Protokolle schulischer Praxis und Darstellungsformen von Fällen aus Schule und Unterricht wird eingegangen.

### 3 Gegenstand und Dokumentationsformen schulpädagogischer Kasuistik

In der allgemeinen Didaktik gilt das exemplarische Lernen als ein didaktisches Grundprinzip, das von Klafki (1957) im Rahmen von didaktischen Analysen in der kategorialen Bildung ausgearbeitet und in seine kritisch-konstruktive Didaktik integriert wurde. Klafki betont, dass die Struktur des unterrichtlichen Themas an elementaren Beispielen zugänglich gemacht und das Allgemeine am Besonderen gewonnen werden soll. Das Besondere müsse dazu im Durchdenken auf eine andere Ebene gehoben und von ihm abstrahiert werden (vgl. Klafki 1957, 444). In den *Neue[n] Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* beschreibt Klafki exemplarisches Lernen als „selbständiges, genetisches bzw. rekonstruktiv-entdeckendes

Lernen“ (1994, 145). Über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine soll in der Schule Einsicht in naturhafte oder kulturell-gesellschaftlich-politische Wirklichkeit, in neue Strukturierungsmöglichkeiten, Zugangsweisen, Lösungsstrategien und Handlungsperspektiven gewonnen werden. Klafki hebt aber auch hervor, dass exemplarischer Unterricht die optimale Lösung eines Problems oder einer Position nicht als die *richtige* erscheinen lassen dürfe (vgl. Klafki 1994, 154).

Fälle gelten heute für verschiedene methodisch-didaktische Formate als anschlussfähig: für problemorientiertes Lernen, forschungsorientiertes Lernen, biographisch-reflexives Lernen, selbstreguliertes und selbständiges Lernen, Service-Learning oder situiertes Lernen. Als Herausforderungen können in Schule und Lehrer\*innenbildung die Fallrepräsentation, unterschiedliche Vorerfahrungen mit Fallarbeit, heterogene Lernvoraussetzungen, die Selbstbestimmung der Lernenden sowie die Interaktionen und Orientierungen bei der Fallarbeit betrachtet werden. Bei der Bearbeitung dieser Herausforderungen unterscheiden sich allgemeine Didaktik, Lehr-Lernforschung, rekonstruktive Bildungsforschung sowie ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung.

### 3.1 Was wird in der Schulpädagogik zum Fall?

In diesem Beitrag wird *Kasuistik* als Oberbegriff benutzt. Der Begriff *Kasuistik* wird aber in der Lehr- und Forschungslandschaft teilweise auch eingegrenzt auf eine an Fällen orientierte Form der Vorbereitung auf das Berufsfeld oder synonym mit *Fallarbeit* verwendet, um die Erörterung des Falles zu bezeichnen. Mit *Fall* oder *Fallstudie* wird häufig ein Protokoll der schulischen Wirklichkeit zusammen mit seiner Interpretation charakterisiert, andererseits finden sich auch begriffliche Trennungen von *Fall* und *Fallanalyse*. Fall meint dann das Protokoll und Fallanalyse, Fallinterpretation oder Fallrekonstruktion beziehen sich auf das Ergebnis der Interpretation. Wenn die Begriffe *Fallvignette* oder *Fallgeschichte* gewählt werden, dann geht damit eine Betonung der phänomenologischen oder narrativen Darstellung einher.

Gegenstand von pädagogischer Kasuistik kann nach Biller (1988, 37) „(a) eine Person, (b) ein Ereignis, (c) ein Programm und (d) eine Institution oder Organisation“ sein (vgl. auch Fischer & Brügelmann 1982). Ähnlich unterscheidet Rosenthal (2014, 208) in ihrer Einführung in die interpretative Sozialforschung. Sie nennt drei Fallebenen: (a) die Person oder Biographie, (b) die Gruppe oder Organisation und (c) Interaktionseinheiten. Im folgenden Ordnungsversuch wird zusätzlich der Aspekt der Fachlichkeit integriert, da Fachlichkeit eine zentrale Dimension in der Schulpädagogik darstellt.

Zum Fall werden in der Schulpädagogik insbesondere:

- Lebens-, Lern- oder Bildungsgeschichten von Lehrer\*innen und Schüler\*innen in Form von narrativen Interviews, Autobiographien und lebensgeschichtlichen Dokumenten wie Tagebüchern, Fotoalben oder Briefen;

- Interaktionen und Dokumente aus dem Unterricht, anderen schulischen Situationen oder aus Situationen der Lehrer\*innenbildung (aus der universitären Lehre, dem Studienseminar oder der Fort- und Weiterbildung) in Form von Unterrichtstranskripten, Interaktionssequenzen, Feldprotokollen oder Textartefakten;
- die Schule als Institution und ihre Organisation in Form von programmatischen Darstellungen, Quellen, Akten, Filmen, Reden, Schulporträts oder Beobachtungen etwa bei der Schulinspektion, im Kontext der Bewerbung um Preise, in Konferenzen oder in Planungs-, Kooperations- oder Schulentwicklungsprozessen;
- die Fachlichkeit des Unterrichts in Form von Unterrichtsinteraktionen, Aufgaben, Materialien und Produkten des Fachlichen oder auch fachbezogenen Lernbiographien oder Lernentwicklungen.

Das Spektrum an schulischen Fällen hat sich durch Möglichkeiten der medien-gestützten Aufzeichnung und Bearbeitung deutlich erweitert. Wenn Filme eingesetzt werden, dann meist in Form von Unterrichtsvideos und Videovignetten aus Videoportalen, filmischen Schulporträts, Dokumentar- und Spielfilmen.

Wie bereits ausgeführt, können Fälle unterschiedlich verfasst sein. Vorgelegt werden sie meist in der Form von Textprotokollen, dichten Beschreibungen, mündlichen Erzählungen oder visuellen Dokumenten. Wernet betont, dass „eine methodologisch kontrollierte, d.h. intersubjektiv überprüfbare Verstehensoption“ nur möglich sei, wenn diese sich auf ein Protokoll der Wirklichkeit stütze (Wernet 2006, 110), weshalb der Fall auch nicht das Ergebnis teilnehmender Beobachtung sein könne. Andere Forschungsstrategien wie die Ethnographie oder die Phänomenologie sehen den Fall hingegen immer als das Ergebnis von *dichten Beschreibungen*.<sup>2</sup> Fälle können also Tatsachen dokumentieren, Impressionen wiedergeben, Entwicklungen dokumentieren oder Momente festhalten.

In der Schulpädagogik wird darüber hinaus diskutiert, ob ein Musterbeispiel im Sinne eines Lehrstücks zum Gegenstand kasuistischer Analyse werden soll oder besser ein realer Fall in seiner Problemhaftigkeit. Verhandelt wird zudem, wann ein Fall illustrativ eingesetzt oder interaktiv bearbeitet werden soll. Wie sich die Bearbeitung eigener Fälle von der Bearbeitung fremder Fälle unterscheidet, wird ebenfalls erörtert. Vor dem Hintergrund dieser Fragen erscheint es sinnvoll zu dokumentieren, wie Fallsituationen protokolliert, Ton- und Bildmitschnitte aufgezeichnet oder Textartefakte gesammelt werden können.

Als zentral für die Verwendung von Fällen im Sinne von *cases for teaching* wird häufig herausgestellt, dass sie den Bezug zu realen, relevanten Situationen erlauben

2 „Dichte Beschreibung“, ein Ausdruck von Gilbert Ryle, wird von Clifford Geertz (1983) verwendet, um Darstellungsformen der ethnologischen Feldforschung und Analyse zu beschreiben.

sollen sowie kritische Denkbewegungen und den Einbezug von theoretischem Wissen (vgl. Brown, Collins & Duguid 1989) eröffnen. Von Fallbeschreibungen im Sinne von *research cases* wird hingegen erwartet, dass sie substanzielle Analysen ermöglichen (vgl. Golich u.a. 2000).

Immer entsteht ein Fall erst dann, wenn etwas beobachtet, dokumentiert oder ausgewählt und damit zum Fall gemacht wurde (vgl. Steiner 2004, 14). Die Beschreibung und Auswahl von Fällen steht im Zusammenhang mit inhaltlichen Interessen, theoretischen Vorstellungen und den bevorzugten Analyseverfahren. In der fachlich orientierten Kasuistik stehen z.B. Aspekte der Gegenstandskonstitution, fachliche Interaktionsmuster, Argumentationsstrukturen, Strukturen und Qualitäten fachlicher Lehr-Lern-Prozesse oder die Analyse fachlicher Kompetenzen im Zentrum von Fallanalysen. Die Art der Beteiligung von Schüler\*innen an der Produktion von Erklärungen, Begründungen und Rechtfertigungen für fachliche Handlungen wird hier zu einem der Gegenstände von Fallanalysen. Dafür sind Interaktionstranskripte von videographiertem Unterricht notwendig.

### 3.2 Welche Dokumentationsformen von Fällen finden sich in der Schulpädagogik?

Fallstudie, Fallanalyse, Fallgeschichte, Fallvignette oder Fallbericht lauten die üblichen Bezeichnungen für die Repräsentation der Fälle, aus denen Wissen generiert wird. Eine einheitliche Textsorte zur Darstellung von Fällen gibt es nicht. Veröffentlicht werden Einzelfälle, Fallvergleiche und Fallsammlungen. Auch fallbasierte Lehrbücher werden vorgelegt, von denen zwei beispielhaft erwähnt werden sollen, weil sie als Dokumente unterschiedlicher Strömungen einer fallorientierten Lehrer\*innenbildung gelten können.

*Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (Schelle, Rabenstein & Reh 2010) wurde konzipiert für die Arbeit in schulpädagogischen Seminaren und das Selbststudium. Unterricht wird als Interaktionssystem bestimmt und ausgewählte Transkripte von Unterricht zu den Themen *Unterrichtsanfänge*, *Ko-Konstruktion von Themen im Gespräch* und *Gespräche über Unterricht* werden orientiert an der Methode der Objektiven Hermeneutik rekonstruiert. Zum jeweiligen Thema werden weitere Transkriptausschnitte herangezogen und mit Kommentaren und Fragen versehen. Mit diesem Buch, das dem Konzept einer rekonstruktiven Kasuistik zuzurechnen ist, wollen die Autorinnen Material für die Fallarbeit, zur Übung wissenschaftlicher Interpretationsverfahren, aber auch zur Vermittlung von Struktureigenschaften unterrichtlicher Interaktion zur Verfügung stellen.

Mit *Herausfordernde Situationen in der Schule, ein fallbasiertes Arbeitsbuch* (Kiel, Kahlert, Haag & Eberle 2011) wird eine Schrift vorgelegt, die dem Konzept des fallbasierten Lernens folgt und für sich beansprucht, den Berufsfeldbezug erfahrbar und erkennbar zu machen. Zu den Kompetenzbereichen *Erziehen*, *Unterrichten*, *Beraten und Beurteilen* und *Innovieren* werden 40 Fälle dokumentiert und



auch Lösungsbeispiele gegeben, wobei die *Lösungen als Möglichkeitsräume* (Kiel u.a. 2011, 28) bezeichnet werden. Die *Bearbeitung* durchläuft vier Schritte: Identifizieren, Interpretieren, Bewerten und Ableiten möglicher Handlungsschritte. Auch eine Fallbearbeitung mittels Fragen wird angeregt.

Die steigende Bedeutung der Kasuistik in der Schulpädagogik zeigt sich insbesondere an der Entstehung von Fallarchiven und Videoportalen (vgl. ausführlicher dazu auch Krasemann in diesem Band). Die ersten Initiativen zur Bereitstellung von Fällen für die Lehrer\*innenbildung waren das *Archiv für pädagogische Kasuistik* an der Universität Frankfurt und das *Online-Fallarchiv Schulpädagogik* an der Universität Kassel. Das elektronische *Archiv für pädagogische Kasuistik* (ApaeK) der Universität Frankfurt wurde zur Unterstützung forschungsbezogener schulpraktischer Studien im Jahr 2003 initiiert. Kern ist die Archivdatenbank, die beispielhafte Fallanalysen sowie Materialien aus Schule und Unterricht, insbesondere Unterrichtstranskripte, aber auch Interviews, schulische Programme, Fotos oder Aushänge u.a. enthält.

Das *Online-Fallarchiv Schulpädagogik* der Universität Kassel besteht seit 2005 und sammelt Fallstudien aus dem Bereich der qualitativen Bildungsforschung zum Handeln im Alltag von Schule und Unterricht, zu schulischen Phänomenen, Dokumenten und Biografien. Die dokumentierten Fälle beinhalten immer sowohl die Fallprotokolle als auch eine wissenschaftliche Analyse und die Angaben zum forschungsmethodischen Zugang. Zudem werden verschiedene wissenschaftliche Methoden der Fallarbeit und Fallarbeitsmethoden der Lehrer\*innenbildung präsentiert (vgl. Heinzel 2006; Heinzel & Krasemann 2015).

In den letzten Jahren gibt es an weiteren Universitäten Bemühungen, Fallarchive unterschiedlicher Ausrichtung in der Schulpädagogik aufzubauen. Portale wie die *Kasuistische Fallsammlung (KASUS)* der Universität Hannover, das Fallportal *Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung (KALEI)* der Universität Halle, das *Fallarchiv für Lehrerbildung* der Universität Mainz oder das *Sportdidaktik Fallarchiv* der FHNW Basel sind entstanden, daneben auch Archive, die auf Videomaterialien basieren. Dazu gehört die Videosammlung der Universität Kassel, das Videoarchiv *HILDEonline* der Universität Hildesheim, die Videosammlung des Projekts *VIU: Early Science – Videobasierte Unterrichtsanalyse (KOVU)* der Universität Münster sowie das Portal *unterrichtsvideos.ch* der Universität Zürich und der pädagogischen Hochschule Schwyz. Das Meta-Portal *unterrichtsvideos.net* befindet sich im Aufbau. Die rasante Entwicklung von kasuistischen Archiven in der Schulpädagogik hängt sowohl mit dem gestiegenen Stellenwert der Lehrer\*innenbildung an Universitäten zusammen als auch damit, dass nicht nur Schulpraktika sondern auch andere Praxiselemente zunehmend Einsatz finden.



## 4 Gründe und Formate der Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung

Kasuistik in der Schulpädagogik steht in einem engen Zusammenhang mit Fragen und Zielen der Professionalisierung von Lehrkräften. Wie bereits ausgeführt, wird Kasuistik in den 1970er- und 1980er-Jahren als Methode der Lehrer\*innenbildung intensiver diskutiert (vgl. z.B. Binnenberg 1979; Fischer 1982 und 1983; Biller 1988). Die Funktion für eine an Fällen orientierte Vorbereitung auf den Lehrer\*innenberuf und das didaktische Potential der Fallarbeit werden in den Begründungen positiv hervorgehoben (vgl. Terhart 1982, 112; Fischer 1983; Biller 1988). Später kommen professionalisierungstheoretische Argumente hinzu: Der Kasuistik wird zugesprochen, die konstitutiven Antinomien und soziokulturellen Widerspruchsverhältnisse des Lehrkräftehandelns als Bezugspunkt für eine professionstheoretisch reflektierte Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis zu eröffnen (vgl. Helsper 2000, 30f.). Auch die Annahme, dass es sich bei pädagogischen Berufen um „fallbearbeitende, fallbehandelnde Berufe“ (Wernet 2006, 114) handelt, stützt die professionalisierungstheoretische Begründung der Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung.

Auch in der kompetenzorientierten Lehrer\*innenbildung gilt die Arbeit mit Fällen als wichtiger Bestandteil. Seit 2004 wird Fallorientierung auch in den KMK-Standards als Ansatz zur Vermittlung von bildungswissenschaftlichen Inhalten und für die Entwicklung von Kompetenzen der Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen aufgeführt (vgl. KMK 2004, 5). Fallarbeit stellt inzwischen ein wichtiges Angebot im Lehramtsstudium dar und im Rahmen der Qualitätsoffensive wächst die Zahl der kasuistischen Angebote noch weiter. Fallorientierte Lehrveranstaltungen werden zunehmend im bildungswissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums, aber auch verstärkt in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen umgesetzt. Und auch in Studienseminaren werden Fälle didaktisch eingesetzt oder kollegial beraten.

Für eine kasuistische Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung werden häufig folgende, sich zum Teil widersprechende Begründungen und damit einhergehende Ziele angeführt.

1. Kasuistik gestattet die Herstellung von Theorie-Praxis-Verbindungen, trägt zur Erhöhung des Praxisbezugs im Lehramtsstudium bei und erfüllt dabei wissenschaftliche Ansprüche; ihr wird eine Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und unterrichtlichem Können zugesprochen.
2. Kasuistik ermöglicht Professionalisierung durch Verstärkung einer kritischen, reflexiv-analytischen oder forschenden Haltung zur Praxis.
3. Kasuistik kann die Veränderung des eigenen Handelns in Schule und Unterricht durch Selbstreflexion und Wandel habitueller Orientierungen erzielen.

4. Kasuistik erlaubt die Befremdung der vertrauten schulischen Praxis, ihrer Interaktionen, Routinen und Praktiken.
5. Kasuistik trägt zur Vermittlung von Fähigkeiten zur Deutung oder Diagnose von Situationen, Prozessen oder Kompetenzen bei.
6. Kasuistik bewirkt effektive Wissensvermittlung, Schulung von Problemlösefähigkeit und die Entwicklung professioneller Kompetenzen.

In der erziehungswissenschaftlichen Lehrer\*innenbildung bilden die Absicht durch Kasuistik einen kritischen wissenschaftlichen Diskurs schulischer Praxis zu initiieren und die Hoffnung des Erwerbs von Handlungskompetenz durch Fallarbeit Gegensätze. Die Arbeit mit Fällen in der Lehrkräftebildung im Bereich der Fachdidaktiken zielt hingegen vorrangig auf den Erwerb fachlicher und fachdidaktischer Kompetenzen, aber auch auf das Verständnis der interaktiven Konstitution fachlichen Wissens und den Umgang mit fachlichen Unterrichtsgegenständen im Rahmen der unterrichtlichen Ordnung.

Die Fälle, die in der Lehrer\*innenbildung bearbeitet werden, stammen häufig aus bereits vorhandenen Fallsammlungen. Studierende können aber auch Fälle in Form von Protokollen und Dokumenten aus ihren Praxisphasen, Lehrforschungsprojekten oder Projektseminaren einbringen – meist als Protokolle der eigenen Praxis (z.B. mündliche Berichte, Unterrichtsdokumente, videographierter Unterricht, schriftliche Fallvignetten).

In Bezug auf die kasuistischen Formate oder Konzepte der kasuistischen Lehrer\*innenbildung können folgende Unterscheidungen getroffen werden: Ein Fall kann illustrativ eingesetzt oder explorativ bearbeitet werden; es kann ein realer oder ein fiktiver Fall behandelt werden; der Fall kann sich auf eigenes, erlebtes Handeln oder auf fremdes, beobachtetes Handeln beziehen. Soll das eigene Lehrkräftehandeln zum Gegenstand von Fallanalysen werden, sind rückblickende Protokolle notwendig, Beschreibungen externer Beobachter\*innen oder Videoaufzeichnungen.

Als eine mögliche Verlaufsstruktur von Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung wird beschrieben:

„Nach der Konfrontation mit dem Unterrichtsfall werden Informationen zu diesem gesammelt und erschlossen (Theorieverknüpfung) und anschließend alternative Falllösungen diskutiert (z.B. in Kleingruppen). Auf Basis dieser Diskussion wird eine Entscheidung über eine Lösungsvariante getroffen, die dann wiederum in größerer Runde (z.B. Plenum) verteidigt und diskutiert wird, bis es einen abschließenden Vergleich der Lösungsvarianten mit der im Fall getroffenen Entscheidung gibt.“ (Syring u.a. 2016, 91)

Diese Form des fallbasierten Lernens, häufig mit Videofällen, dient der Theorieanwendung und zielt auf die erfolgreiche Durchführung lernwirksamen Unterrichts. Dieser Ansatz unterscheidet sich deutlich von Überlegungen zur Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung als Mittel des Verstehens bei rekonstruktiver Fallarbeit,

denn hier wird das universitäre Seminar zur Interpretationswerkstatt. Nachdem in die gewählte sozialwissenschaftliche Interpretationsmethode eingeführt wurde, werden Fälle in einer gemeinsamen Analyse (zunächst im Plenum, in späteren Seminarsitzungen ggf. auch in Kleingruppen) interpretiert. Das Ziel rekonstruktiver Kasuistik in der Lehrkräftebildung besteht darin, Professionalität im Sinne einer habitusbildenden Reflexivität zu formen.

Die folgende Gegenüberstellung von Kunze (2018) systematisiert aktuelle Ansätze kasuistischer Lehrer\*innenbildung, indem sie Richtungen fallbasierten Lernens und solche einer rekonstruktiven Kasuistik in Bezug auf ihre Vorstellungen von Lehrer\*innenbildung vergleicht. Kunze spricht von „ungleichen Ansätzen“ (Kunze 2018, 186) und untermauert dies auch in ihrer Kontrastierung.

**Tab. 1:** Gegenüberstellung (vgl. Kunze 2018, 195)

	Konzepte fallbasierten Lernens	Konzepte rekonstruktiver Kasuistik
<b>Fallbezug</b>	Fall als Medium der Theorieanwendung (Übungsgegenstand)	Fall als ausdrucksmateriale Erscheinungsform eines allgemeinen Phänomens (Forschungsgegenstand)
<b>theoretischer Referenzrahmen</b>	kompetenztheoretische Modellierungen von Lehrer*innenexpertise; theoretische Modelle lernwirksamen Unterrichts und erfolgreicher Klassenführung	professionalisierungstheoretische Modelle der Charakteristik von Lehrerinnen- und Lehrerhandeln; system-, kultur- und praxistheoretische Konzepte von Unterricht und seinen Anforderungen
<b>Unterrichtskonzept</b>	Unterricht als Angebots-Nutzungs-Modell (personenorientiert)	Unterricht als soziale Praxis (interaktions- bzw. geschehensorientiert)
<b>Theorie-Praxis-Konzept</b>	Theoriewissen als Hintergrundwissen für den Könnenserwerb (Integrationsmodell)	Theorie und Praxis als eigenständige, spannungsvoll aufeinander verwiesene Sphären (Differenzmodell)
<b>Reflexivitätskonzept</b>	Reflexivität als Fähigkeit, Wissen und Handlungsroutinen adaptierend anzuwenden	Reflexivität als Fähigkeit das Besondere als enthalten im Allgemeinen zu erkennen
<b>Referenzrahmen</b>	Methoden und Verfahren quantitativer Unterrichtsforschung, Kriterien und Indikatoren guten Unterrichts	Methoden und Verfahren rekonstruktiver Forschung; konstitutions- und objekttheoretische Ansätze zur Beschreibung fallspezifisch emergierender Probleme
<b>Thematisierungsmodus</b>	evaluativ, problemklärend (im Rekurs auf standardisiertes Wissen)	problemerschließend (im Rekurs auf konstitutionstheoretische Bezüge)
<b>Ausbildungsfokus</b>	Aufbau und Sicherung kanonisierten Wissens; Einübung und Schulung einer kriterien- und indikatorengeleiteten Analysekompetenz	Einsozialisation in wissenschaftliche Perspektiven und Praktiken (forschender Habitus); Einübung eines auf Entdeckung und Erschließung gerichteten Blicks auf Unterrichtspraxis

In dieser Gegenüberstellung werden die Gegensätze der beiden Konzepte hervorgehoben. Allerdings bleibt dieser Vergleich bei der Gegenüberstellung von erziehungswissenschaftlicher Theorie und schulpädagogischer Praxis stehen, wie dies in der strukturtheoretisch begründeten Kasuistik auch angelegt ist. In der praxistheoretischen Variante der Kasuistik wird hingegen die Ereignishaftigkeit, Situiertheit und Normativität der Praxis rekonstruiert. Untersucht wird dann auch, wie die Logik der Praxis ihre eigene Perspektive auf die soziale Wirklichkeit von Unterricht, Schule oder (kasuistischer) Lehrer\*innenbildung entfaltet. Abschließend wird noch ein weiteres Ordnungsangebot unterbreitet, das eher anwendungsbezogen drei kasuistische Arbeitsformen unterscheidet. Im Rahmen des Online-Fallarchivs Schulpädagogik an der Universität Kassel wurden diese drei Formate in Seminaren vielfach erprobt. Für die Lehre werden sowohl Fälle herangezogen, die im Online-Fallarchiv Schulpädagogik dokumentiert sind, als auch solche, die von Studierenden in Praxisphasen aufgeschrieben wurden. Die Fälle der Studierenden werden dann entweder in Form von Situationsbeschreibungen oder als möglichst wortgetreue Wiedergabe von Sprechakten aus dem Unterrichtsgeschehen eingebracht.

**Tab. 2:** Unterscheidung kasuistischer Arbeitsformen (vgl. Heinzel & Krasemann 2015, 2019, 2020)

	Aufgabenbasierte Fallarbeit	Kollegiale Fallbesprechung	Sequentielles Interpretieren
Material	fremde Fälle aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik protokollierte Fälle aus eigenen Beobachtungen im Praxissemester		
Vorgehen/ Theoriebezug	subsumtionslogisch		rekonstruktionslogisch
Hintergrund/ Ziel	Austausch zu ausgewählten Aufgaben mit dem Ziel, Probleme zu benennen, zu vergleichen und theoretische Anschlüsse herzustellen	Orientiert am Reflexions- und Beratungsinstrument der Kollegialen Fallberatung	Orientiert am forschungsmethodischen Vorgehen der Sequenzanalyse

Bei der *Aufgabenbasierten Fallarbeit* erhalten die Studierenden wissenschaftliche Texte zu ausgewählten Themenfeldern und passende Fälle zu diesen Aufgaben. Die entwickelten Aufgaben sind darauf ausgerichtet, fallbasiert Probleme herauszuarbeiten, Theoriebezüge herzustellen, Fälle zu vergleichen, Fälle als Rollenspiel zu inszenieren, Fortsetzungen und andere Fallverläufe zu konstruieren. Die Themen der Aufgabenbasierten Fallarbeit können aus Erfahrungen und Interessen der Teilnehmenden abgeleitet sein (z.B. Unterrichtsstörungen und Unterrichts-

vollzug, Umgang mit Heterogenität). Aufgabenbasierte Fallarbeit kann aber auch auf Verinnerlichung von Erkenntnissen aus der Unterrichts- oder Schulqualitätsforschung zielen. Die Fallarbeit dient hier vorrangig der Wissensvermittlung und intuitiven Anwendung theoretischer Erkenntnisse sowie der Einführung in eine theoriegestützte praxisreflexive Arbeit.

Die Methode der *Kollegialen Fallbesprechung* wurde in Anlehnung an das Verfahren der praxisreflexiven Kollegialen Fallberatung (vgl. Bennewitz & Daneshmand 2010) entwickelt, das auch an Schulen praktiziert wird. Der Begriff der Besprechung wurde gewählt, weil es um Lernen beim Austausch im Seminar und nicht um helfende Interaktion geht. Zwei Varianten werden unterschieden, die Fallbesprechung eigener und die Fallbesprechung fremder Fälle. Das Verfahren der Besprechung fremder Fälle bezieht sich auf Fälle aus dem Online-Fallarchiv und berücksichtigt die dort vorliegenden wissenschaftlichen Interpretationen, um die Zugänge der Studierenden durch wissenschaftliche Expertise zu ergänzen.<sup>3</sup> In das Verfahren der Kollegialen Fallbesprechung eigener Fälle ist ein Schritt integriert, der das Herstellen von Theoriebezügen erfordert. Bei der kollegialen Fallbesprechung können eigene Erfahrungen aus der Schulzeit und aus Praxisphasen im Lehramtsstudium reflektiert werden. Die besprochenen Fälle werden auch hier unter ein bestehendes Wissen (subjektive Wissensbestände und wissenschaftliche Erkenntnisse) subsumiert.

Das *Sequentielle Interpretieren* orientiert sich an einem Teilschritt rekonstruktiver Interpretationsverfahren und wird im Format der Interpretations- oder Forschungswerkstatt durchgeführt. Der Fall dient hier der Problemschließung und Analyse von Strukturen, Deutungsmustern oder Praktiken. Die Lehramtsstudierenden können, orientiert am Modell der Sequentialität sprachlicher Interaktionen, üben, einen Fall *Zug um Zug* zu rekonstruieren. Auch hier wird mit Interaktionsprotokollen aus dem Online-Fallarchiv und mit Transkripten von Studierenden gearbeitet. Für viele Studierende stellt dieses Format einen ungewohnten und herausfordernden Zugang zum Fall dar.<sup>4</sup>

Diese drei Verfahren können in universitären Lehrveranstaltungen auch nacheinander erprobt und die Arbeit mit den verschiedenen Ansätzen vergleichend reflektiert werden. Die damit einhergehende Diskussion um Aufwand, Nützlichkeit und Wissenschaftlichkeit kann mit dem wissenschaftlichen Diskurs um Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung verknüpft werden.

3 <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/kollegiale-fallberatung-und-kollegiale-fallbesprechung-fremder-falle/> (23.08.2020)

4 <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/sequentielles-interpretieren/> (23.08.2020)

## 5 Forschung zur schulpädagogischen Kasuistik

Reichertz (2014) mahnt an, es müssten dringend Fallanalysen *von* Fallanalysen durchgeführt und *Fallanalysen als soziale Praxis der Lehrerbildung* (ebd.) untersucht werden. Allerdings liegen bereits erste fallrekonstruktive Analysen von kasuistischen Settings vor (vgl. z.B. Wernet 2000; Beck u.a. 2000; Reh & Rabenstein 2005; Heinzel 2006; Heinzel & Marini 2009; Ohlhaver 2009; Kunze 2014). Die Zahl an Forschungsprojekten zum fallbasierten Lernen mit Videos ist in den letzten Jahren ebenfalls angewachsen (vgl. Krammer 2014). Im Kontext der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* steigen die Aktivitäten zur Untersuchung kasuistischer Lehrer\*innenbildung weiter deutlich an. Inzwischen liegen sogar themenspezifische Studien zur kasuistischen Lehrer\*innenbildung vor, die sich der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung widmen (vgl. Fabel-Lamla u.a. 2020).

Auch im englischsprachigen Raum finden sich zahlreiche empirische Untersuchungen (zu Case methods, Case-based Learning, Case-Based Reasoning, Dilemma-Based Learning, Goal-Based Scenarios, Video Viewing in Teacher Education, Video Club Discussions), welche die Wirksamkeit fallbasierten Lernens im Bereich der Professionalisierung von Lehrkräften belegen. Eine Metaanalyse zum Lernen mit Videoclips zeigt positive Effekte für das Lehrer\*innenhandeln, die allerdings von der Art der Auseinandersetzung mit den Videos abhängig sind (vgl. Gaudin & Chaliès 2015). Auf weitere englischsprachige Forschungsarbeiten soll hier nur verwiesen werden (vgl. z.B. Shulman 1992; Silverman 1992; Harrington 1995; Levin 1995; Merseth 1996; Myers 1998; Darling-Hammand & Snyder 2000; Powell 2000; Puchta & Potter 2004; Grossmann 2005; Kim & Hannafin 2005; Sherin 2007; Van Es & Sherin 2008; Yadav 2011; Van Es 2012; Dobie & Anderson 2015).

Während das Forschungsinteresse quantitativer Untersuchungen im deutschsprachigen Raum insbesondere auf die Effekte der Arbeit mit unterschiedlichen Fallformaten und Fallmedien gerichtet ist, widmen sich qualitative Studien der *sozialen Praxis* der Fallarbeit. Sie analysieren Interaktionen bei der Fallarbeit, Prozesse der Fallerschließung und Thematisierungsweisen von Fällen, um Probleme, Herausforderungen und Potentiale von Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung sichtbar zu machen. Im Folgenden fasse ich kurz wesentliche Forschungslinien und Forschungsergebnisse zusammen.

Ob sich Video- oder Textfälle für fallbasiertes Lernen besser eignen, wurde in mehreren quantitativen Untersuchungen zum Gegenstand gemacht (vgl. Syring in diesem Band). Schneider u.a. (2016) fanden heraus, dass Studierende bei der Arbeit mit Textfällen im Durchschnitt bessere Interpretationen erzielten. In anderen Studien zeigte sich, dass Lehramtsstudierende die Arbeit mit Videos für realistischer, interessanter und motivierender halten. Die Arbeit mit Videos erzeugt höhere kognitive Herausforderungen als die Arbeit mit textbasierten Fällen (vgl.

Koehler u.a. 2005; Yadav u.a. 2011; Syring u.a. 2015). Die Befundlage ist nicht eindeutig; oft sind keine signifikanten Unterschiede im Einsatz video-, ton- oder textbasierter Falldarbietungsformen nachzuweisen (vgl. Moreno & Valdez 2007; Gold, Förster & Holodinsky 2013). Eine Metaanalyse zum Lernen von Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos bestätigt, dass Theorie und Praxis stärker verknüpft werden können (vgl. Brouwer 2014). Zu der Frage, ob eigene oder fremde Fälle geeigneter sind, wurde ermittelt, dass Videos fremder Fälle eher Problematierungen und Abwägen von Handlungsalternativen eröffnen als Aufnahmen des eigenen Unterrichts (vgl. Kleinknecht, Schneider & Syring 2014). Der Vergleich eines Blockseminars und eines wöchentlich stattfindenden Seminars mit jeweils problemorientierter Bearbeitung von Fällen konnte Wissens- und Kompetenzzuwächse sowie eine Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich diagnostischer Fähigkeiten in beiden Seminarformen nachweisen (vgl. Hilkenmeier & Sommer 2014).

In der qualitativen Studie von Gasser, Suter und Bühler (2014) wurden studentische Fallarbeiten in Bezug auf das Professionsverständnis der Studierenden hin analysiert und drei Typen rekonstruiert: reflexiv-professionalisierte Praktiker\*innen, soziotechnokratische Perfektionist\*innen und die charismatischen Meister\*innen. Viele Untersuchungen zur sozialen Praxis der Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung belegen, dass die kasuistische Orientierung zur Aufrechterhaltung eines diskursiven Ausbildungsstils beitragen, diesen aber nicht garantieren kann (Kreuter & Wernet 2007). Rekonstruktionen studentischer Fallarbeit verweisen auf die Notwendigkeit der Stärkung von Forschungsbezügen in der Lehrer\*innenbildung (Kabel u.a. 2020). Insgesamt ist eine Zurückhaltung von Lehramtsstudierenden zu beobachten, theoretische Bezüge explizit herzustellen (Heinzel 2006). Nicht selten erfolgt die Bearbeitung von Fällen im Rahmen der universitären Interaktionskultur durch die Lehramtsstudierenden im Modus einer distanziert-routinisierten Aufgabenbewältigung (Heinzel, Krasemann & Sirtl 2019) und neben einem pragmatischen Abarbeiten fallbezogener Arbeitsaufträge finden sich auch Vermeidungsstrategien oder Bemühungen um regelkonforme Umsetzung der methodischen Vorgaben (Parade, Sirtl & Krasemann 2020).

Analysen protokollierter Fallarbeit verweisen auch darauf, dass die unmittelbare Handlungsorientierung von Lehramtsstudierenden im Vollzug der Fallarbeit zu Normalisierungsdynamiken führen kann, dass sie mit Zumutungen der reflexiven Distanznahme einhergehen und auch Tendenzen zur Deprofessionalisierung mit sich bringen (vgl. Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebold 2020; Heinzel & Krasemann 2019 und 2020; Krasemann 2019; Kunze 2017; Storck-Odabasi 2020). Die Erwartung, dass Lehramtsstudierende Fälle im universitären Seminar handlungsentlastend bearbeiten, erfüllt sich also nur in geringem Maße. Die Auseinandersetzung mit eigenen Fällen, die mündlich vorgestellt werden, führt darüber hinaus zu Prozessen kollegialer (Selbst-)Vergewisserung (vgl. Kunze 2014).

Unterschiede zeigen sich auch, wenn die mündliche Fallanalyse in studentischen Kleingruppen und der gesamten Seminargruppe bzw. die schriftliche Fallanalyse in Hausarbeiten verglichen wird. Insbesondere bei der Verschriftlichung lassen sich Schließungen von Interpretationen beobachten, die Mehrdeutigkeiten und die relationale Verfasstheit von Schul- und Unterrichtspraxis zum Verschwinden bringen (vgl. Ohlhaver 2011; Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz 2020). Insgesamt liegen zahlreiche Befunde zur Wirksamkeit des fallbasierten Lernens in der Lehrer\*innenbildung vor, wobei die meisten Effekte von der Fallauswahl und materialen Beschaffenheit der Fälle, der Gestaltung der Bearbeitung, den Kompetenzen und Haltungen der Adressaten sowie den Interaktionsformaten und der fachlichen Qualität der Interaktionen in den Bearbeitungssituationen abhängig sind. Zukünftig wäre zu untersuchen, welche Adressat\*innengruppen von kasuistischen Angeboten profitieren.

Viele Analysen zur sozialen Praxis der kasuistischen Lehrer\*innenbildung belegen, dass einige Erwartungen des rekonstruktiven Ansatzes wie die Sozialisation von Studierenden in wissenschaftliche Praxis, die Förderung einer kritisch-reflexiven Haltung zur Praxis oder die Akzeptanz eines spannungsvollen Theorie-Praxis-Verhältnisses sich wohl nur selten erfüllen. Vergleichende Untersuchungen zu den Erträgen und Herausforderungen in den grundlegenden Fallarbeitsformaten (fallbasiertes Lernen vs. rekonstruktive Kasuistik bzw. aufgabenbezogen, narrativ-beratungsorientiert oder wissenschaftlich-sequenzanalytisch) stehen noch aus. Noch genauer zu beobachten wäre, wie in verschiedenen Settings der Lehrer\*innenbildung Fälle ausgewählt und etwas zum Fall gemacht wird, wie Theorie- oder Praxisbezüge hergestellt und wie Produkte der Fallarbeit erstellt werden.

Weiterer Forschungsbedarf besteht in der Kontrastierung von Handlungslogiken der Fallarbeit in den Interaktionskulturen der Universität, in den Studienseminaren und den Angeboten der Lehrer\*innenfortbildung. Nicht zuletzt müssten auch Strukturen und Qualitäten fachlicher kasuistischer Lehr-Lern-Prozesse in der Lehrer\*innenbildung stärker untersucht werden.

## 6 Fazit

Der hier vorgelegte Ordnungsversuch aus Perspektive der Schulforschung lässt einige Fragen offen. Ungeklärt bleibt, wie die Theorieentwicklung am schulischen Fall und die wissenschaftlichen Ansprüche an die Fallanalyse schulischer Praxis mit der Professionalisierung im Bereich der Lehrer\*innenbildung verbunden werden können. Die Richtungen der schulpädagogischen Kasuistik sind nur sehr grob umrissen, doch lassen sich Modellierungsvarianten des Verhältnisses von Theorie und Empirie bzw. von Theorie und schulpädagogischer Praxis unterscheiden. Einerseits bietet die Arbeit mit Fällen in der Schulpädagogik die besondere Chance,



Praxissituationen in Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen zu besprechen, der Flüchtigkeit und Routinehaftigkeit des Handelns in Schule und Unterricht durch das wiederholte Lesen oder Betrachten zu entgehen und an Fällen (wissenshaftlich) zu lernen. Andererseits drängt die grundsätzliche Frage, ob, inwieweit und wie Bildung aus den pragmatischen Anforderungen des Berufslebens abgeleitet werden soll und ob Fallarbeit in der Schulpädagogik mit dem Ziel der Bildung oder mit dem Ziel der Optimierung von Lernprozessen oder Expert\*innensystemen verbunden sein soll. Die Untersuchungen zur *sozialen Praxis* der Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung lassen Desiderata erkennen, wie z.B. die einer angemessenen Distanz zum Gegenstand oder zur ethischen Vertretbarkeit einer allzu pragmatischen Bewältigung des Studierendenjobs. Offen bleibt, wie die Reflexivitätskonzepte der unterschiedlichen kasuistischen Ansätze und Formate in der Schulpädagogik weiterentwickelt und aufeinander bezogen werden können.

## Literaturverzeichnis

- Beck, C., Helsper, W., Heier, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bennewitz, H. & Daneshmand, N. (2010): Kollegiale Fallberatung – wie geht das? Praxisbegleitende Kleingruppenarbeit fördert pädagogische Kompetenz. In: Friedrich-Jahresheft 28, 65-67.
- Biller, K. (1988): Pädagogische Kasuistik. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Binnenberg, K. (1979): Pädagogische Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (3), 395-402.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013): Ethnografie – Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTB.
- Breidenstein, G., Leutholt-Wergin, A. & Siebholz, S. (2020): „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer\*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-152.
- Brouwer, N. (2014): Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2), 176-195.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. In: Educational Researcher 18 (1), 32-42.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000): Authentic assessment of teaching in context. In: Teaching and Teacher Education 16, 523-545.
- Dobie, T.E. & Anderson, E.R. (2015): Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs. In: Teaching and Teacher Education. 47, 230-240.
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2020): Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, S. & Brügelmann, H. (1982): Warum sind ‚Fallstudien‘ in der Pädagogik ein Thema? Zum Hintergrund einer Tagung. In: D. Fischer (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methodik, Wirkungen. Konstanz: Faude, 12-19.
- Fischer, D. (Hrsg.) (1982): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methodik, Wirkungen. Konstanz: Faude.
- Fischer, D. (Hrsg.) (1983): Lernen am Fall. Konstanz: Faude.

- Gasser, N., Suter, S. & Bühler, C. (2014): Arbeit am Fall mit angehenden Lehrpersonen – Eine Rekonstruktion unterschiedlicher Reflexionsverständnisse. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (1), 34-46.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015): Video Viewing in Teacher Education and Professional Development: A Literature Review. In: Educational Research Review 16, 41-67.
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gold, E., Förster, S. & Holodinsky, M. (2013): Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung der Klassenführung im Grundschulunterricht. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 27 (3), 79-113.
- Golich, V.L., Boyer, M., Franko, P. & Lamy, S. (2000): The ABCs of Case Teaching. Pew Case Studies in International Affairs. Institute for Study of Diplomacy. Edmund A. Walsh School of Foreign Service. Georgetown University.
- Grossman, P. (2005): Research on pedagogical approaches. In: M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Hrsg.): Studying teacher education. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 425-476.
- Harrington, H.L. (1995): Fostering reasoned decisions: case based pedagogy and the professional development of teachers. In: Teaching & Teacher Education 11 (3), 203-214.
- Heinzel, F. (2006): Lernen am schulischen Fall. Wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In: P. Cloos & W. Thole (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 35-47.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2015): Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In: B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaber & B. Szczyrba (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre 73. Berlin: Raabe, 43-67.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2019): Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU) 8, 67-80.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2020): (K)ein „normales“ Diktat? – Konzepte und Herausforderungen einer kasuistischen Lehrveranstaltung im Praxissemester. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153-167.
- Heinzel, F., Krasemann, B. & Sirtl, K. (2019): Studierende bei der Fallseminararbeit. „Protokollieren“ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: T. Tyagunova (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur – Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 57-88.
- Heinzel, F. & Marini, U. (2009): Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik an der Universität Kassel. In: B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 126-141.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- Helsper, W. (2000): Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In: C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmazyk & H. Ullrich (Hrsg.): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich, 29-50.
- Henningsen, J. (1967): Peter stört. In: A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München: Piper, 51-71.
- Henningsen, J. (1991): Peter stört. In: A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Überarbeitete Neuauflage. 12. Auflage, München: Piper, 46-66.

- Hilkenmeiner, H. & Sommer, S. (2014): Praxisnahe Fallarbeit – Block versus wöchentliches Seminar. Ein Vergleich zweier Veranstaltungsformate in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (1), 88-100.
- Hitzler, R. & Honer, A. (1997) (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich.
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2016): Praxistheoretische Kasuistik. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS, 63-80.
- Kabel, S., Leser, Ch., Pollmanns, M. & H. Kminek (2020): Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168-183.
- Kiel, E., Kahlert, J., Haag, L. & Eberle, T. (Hrsg.) (2011): Herausfordernde Situationen in der Schule. Ein fallbasiertes Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kim, H. & Hannafin, M.J. (2005): Prospective teachers' case-based reasoning (CBR) and situational understanding in the Web-enhanced CBR learning environment. Beitrag zur Annual Conference of the American Educational Research Association. April 2005, Montreal.
- Klafki, W. (1957): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014): Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehreraus- und -fortbildung: Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 32 (2), 210-220.
- Koehler, M.J., Yadav, A., Phillips, M. & Cavazos-Kottke, S. (2005): What is video good for? Examining how media and story genre interact. In: Journal of Educational Multimedia and Hypermedia 14 (3), 249-272.
- Kraimer, K. (2000) (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Krammer, K. (2014): Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2), 164-175.
- Krasemann, B. (2019): „Jetzt am Ende des Praxissemesters verfüge ich über mehr Autorität und habe kein Problem damit, ab und zu ein Machtwort auszusprechen.“ – Zur Involviertheit Studierender in Praxisphasen. In: J. Kosinar, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.): Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster u.a.: Waxmann, 71-85.
- Kreuter, V. & Wernet, A. (2007): Lehrerbildung als Identitätsproblem: Fallstudien zu Problemen der subjektiven Selbstverortung von ReferendarInnen. Abschlussbericht einer vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam geförderten hermeneutischen Begleituntersuchung zur Potsdamer LAK-Studie. Potsdam 2007.
- Kunze, K. (2014): Wenn der Fall zum Vorfall wird: Die narrative Fallexposition als Strukturproblem kasuistischer Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 32 (1), 47-59.
- Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214-227.

- Kunze, K. (2018): Erziehungswissenschaft Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In: J. Böhme, C. Bressler & C. Cramer (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 186-200.
- Levin, B.B. (1995): Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. In: *Teaching & Teacher Education* 11 (1), 63-79.
- Meier, M. (2016): „Was ist der Fall“ in der schulpädagogischen Kasuistik oder über „serendipity pattern“ als Ergänzung zur Fallbestimmung ex ante. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 123-153.
- Merseth, K.M. (1996): Cases and case methods in teacher education. In: J. Sikula (Ed.), *Handbook on research on teacher education*. 2. Auflage, New York: Macmillan, 722-744.
- Merseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 39-60.
- Moreno, R. & Valdez, A. (2007): Immediate and delayed effects of using a classroom case exemplar in teacher education: the role of presentation format. In: *Journal of Educational Psychology* 99 (1), 194-206.
- Myers, G. (1998): Displaying opinions: Topics and disagreement in focus groups. In: *Language in Society* 27 (1), 85-111.
- Ohlhaver, F. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: *Sozialer Sinn* 12 (2), 279-303.
- Ohlhaver, F. (2009): „Der Lehrer riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“ – Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver Pädagogischer Kasuistik. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 39, 21-45.
- Parade, R., Sirtl, K. & Krasemann, B. (2020): Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): *Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 268-281.
- Powell, R. (2000): Case-based teaching in homogeneous teacher education contexts: a study of preservice teachers' situative cognition. In: *Teaching and Teacher Education* 16, 389-410.
- Puchta, C. & Potter, J. (2004): *Focus group practice*. London: SAGE Publications.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim und München: Beltz Juventa, 242-262.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2005): „Fälle“ in der Lehrerbildung – Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 5. Jg., H. 4, 47-54.
- Reichert, J. (2014): Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Tieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 19-35.
- Rosenthal, G. (2014): *Interpretative Sozialforschung: eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Roth, H. (1958): Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: H. Heckel, E. Lemberg, H. Roth, W. Schultze & F. Süllwold (Hrsg.): *Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 5-57.
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: H. Roth (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*. Hannover: Schroedel, 113-125.

- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.
- Schatzki, T.R. (1996): Sozial Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. Cambridge University Press.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, J., Kleinknecht, M., Bohl, T., Kuntze, S., Rehm, M. & Syring, M. (2016): Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? In: Unterrichtswissenschaft 44 (4), 474-490.
- Sherin, M.G. (2007): The development of teachers' professional vision in video clubs. In: R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Derry (Hrsg.): Video research in the learning sciences. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 383-395.
- Shulman, J.H. (1992): Case methods in teacher education. New York: Teachers College Press.
- Silverman, R., Welty, W. & Lyons, S. (1992): Case studies for teacher problem solving. New York: McGraw Hill.
- Steiner, E. (2004): Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce. Dissertation. Philosophische Fakultät Zürich. Online unter: [http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/149/dokumente/1143711480\\_diss\\_steiner.pdf](http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/149/dokumente/1143711480_diss_steiner.pdf). (Abrufdatum: 19.07.2020).
- Storck-Odabasi, J. (2020): Diversität – Normativität – Normalität: Was Studierendeninteraktionen beim Besprechen von Vielfalt über Normativität und Normalität verraten. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, 96-100.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, S. & Schneider, J. (2015): Videos oder Texte in der fallbasierten Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18 (4), 667-685.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2016): Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung: Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen und Konsequenzen für eine Hochschuldidaktik der Fallarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (1), 86-108.
- Terhart, E. (1982): Fallgeschichten. Überlegungen im Anschluss an eine Diskussion. In: D. Fischer (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz: Faude, 107-115.
- Twardella, J. (2015): Pädagogische Kasuistik: Fallstudien zu grundlegenden Fragen des Unterrichts. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Van Es, E.A. & Sherin, M.G. (2008): Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. In: Teaching and Teacher Education 24 (2), 244-276.
- Van Es, E.A. (2012): Examining the development of a teacher learning community: the case of a video club. In: Teaching and Teacher Education. Online unter <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001089>. (Abrufdatum: 14.07.2020).
- Weinert, F.E. (Hrsg) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Werner, A. (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In: K. Krammer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 275-300.
- Werner, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Wiesemann, J. (2011): Ethnographische Forschung im Kontext von Schule. In: H. Moser (Hrsg.): *Forschung in der Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, 167-185.
- Willis, P. (1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt/M.: Syndikat.
- Yadav, A., Phillips, M., Lundeberg, M., Koehler, M., Hilden, K. & Dirkin, K.H. (2011): If a picture is worth a thousand words is video worth a million? Differences in affective and cognitive processing of video and text cases. In: *Journal of Computing in Higher Education* 23 (1). Boston u.a.: Springer VS, 15-37.
- Zumbach, J. & Mandl, H. (Hrsg.) (2008): *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.